Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470175
Centre d'intérêt: 220

Brais, Yves.

La pédagogie au creuset de la contestation / [Yves Brais]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, Section des études sociologiques, 1969.
48 f. ; 26 cm. -- (Le Mouvement étudiant au Québec. Bilan et prospective ; 9)

Bibliogr. : f. 45-48.

Descripteur(s): *Contestation étudiante *Renouvellement pédagogique *Rôle de l'enseignant *Rôle de l'étudiant *Relations maître-élèves *Organisation pédagogique *Journal étudiant *Collégial (Niveau)

L'étude porte sur la dimension proprement pédagogique des mouvements de contestation étudiante qui ont surgi dans les cégeps au cours de l'année 1968-1969. Tout ce qui concerne l'administration des cégeps a été laissé de côté au profit des revendications proprement éducationnelles.

La documentation sur laquelle s'appuie l'auteur consiste pour l'essentiel en manifestes, en tracts et en journaux étudiants ainsi qu'en documents officiels issus des cégeps. Les points abordés sont regroupés sous quatre thèmes: 1. le travail étudiant (actualiser et dynamiser la tâche de l'étudiant); 2. les groupes de l'école (reformuler les rôles respectifs de l'étudiant et de l'enseignant dans une perspective autonomiste); 3. le réaménagement des rapports sociaux dans l'école (décloisonnement et travail en équipe); 4. les structures pédagogiques.

Type de document: r

EDUQ 8470175

BILAN ET PROSPECTIVE

Le mouvement étudiant au Québec

Bulletin no 9, octobre 1969

LA PEDAGOGIE AU CREUSET DE LA CONTESTATION

Introduction		p. 1
1ère partie:	Le travail étudiant	p. 5
2ème partie:	Les groupes de l'école	p. 19
3ème partie:	Le réaménagement des rapports sociaux dans l'école: décloisonnement et travail d'équipe	p. 32
4ème partie:	Les structures pédagogiques	p. 36
Conclusion		p. 41
Annexe:	Textes consultés	p. 44

Ministère de l'Education
Direction générale de la Planification
Section des études sociologiques

INTRODUCTION

"Les multiples propositions qui se font jour dans les commissions de travail tendent à la définition d'une nouvelle pédagogie. Considéré comme participant à sa propre formation dès le début de ses études, l'enfant devrait être en mesure d'évaluer lui-même la progression de son travail. Ce serait aussi une pédagogie de groupe qui permettrait à l'étudiant de découvrir et de situer le sens de son action et de sa tâche dans l'action collective et de s'initier aux richesses du travail en équipe. Dans le cadre de cette formation à l'action, le cours magistral directif et abrutissant n'aurait plus aucun sens. Il pourrait être remplacé, suggèrent certaines commissions, par des ouvrages de base, des schémas de travail et des communications de recherche. Il s'agit bien d'une attitude nouvelle de l'étudiant vis-à-vis de son travail: attitude créative, attitude de recherche. Le travail des étudiants doit être créateur. Parallèlement à cette création, l'enseignement devrait viser à l'acquisition de méthodes de travail et de communications interpersonnelles: dynamique de groupe, expression orale, etc. Enfin il faut lier intimement, souligne-t-on souvent, études et pratiques qui ne sont en fait que deux aspects de l'action: multiplier les stages, les études de cas, les contacts avec les hommes de métier." (1)

---

(1) Le Centre de regroupement des informations universitaires, in Quelle université? Quelle société? Ed. du Seuil, 1968, page 107.

A la lecture de ce paragraphe, nous nous sommes demandés quelle pouvait être la teneur des propositions issues du milieu étudiant québécois et faites en regard d'une pédagogie récrientée. Il fallait bien nous limiter à ce qui touchait de près au monde de l'enseignement et seulement à celà, car donner au mot pédagogie un sens trop étendu risquait, d'une part, de nous faire déborder tout aussi bien sur des considérations proprement administratives, budgétaires, etc., que sur des intentions générales de cogestion ou d'autogestion; risquait d'autre part de nous entraîner dans un rapport aussi vaste et disparate que difficile à agencer dans ses éléments.

Nous nous efforcerons alors d'organiser, pour une meilleure compréhension et une meilleure vue d'ensemble, les suggestions, propositions et exigences émergeant du mouvement étudiant québécois et précisant le sens de cette volonté de refondre la pédagogie. Comme cette tâche que nous entreprenons s'inscrit dans une réflexion déjà entreprise sur la contestation et la dynamique étudiante d'aujourd'hui nous chercherons à prendre davantage ici en considération les expressions des milieux les plus portés à la remise en cause de la pédagogie, certains par ailleurs que d'autres élites réformistes mais moins radicales sont pour leur part mieux connues et souvent déjà engagées dans l'effort d'amélioration de la pédagogie et de réforme de l'éducation. Nous ferons donc écho à une voix qui s'est faite particulièrement forte durant l'année 68-69 et que plusieurs textes continuent encore d'actualiser.

Il s'agira pour nous de dégager les idées qui ont franchi les barrières de la simple localité pour percer à travers les opinions d'un certain milieu étudiant québécois. Ces lignes de force seront alors parfois (mais pas toujours) plus rapprochées de l'énoncé de principe que de la recommandation pratique, plus près des recommandations générales que des modalités techniques.

Ce bulletin vise avant tout à procurer au lecteur une meilleure connaissance de l'orientation de la pensée étudiante depuis les derniers mois. Parler ici de pensée étudiante nous réfère davantage au secteur collégial, où l'effervescence des derniers mois a concentré la grande part de son activité. C'est également à partir de ce secteur que nous avons accumulé le plus de documentation.

La rédaction de ce bulletin et la présentation de son contenu ne viennent pas tellement d'un rapprochement quelconque de la pensée étudiante à un cadre théorique d'explication élaboré au préalable, mais contituent uniquement une démarche d'organisation d'éléments descriptifs. Les observations qui servent de point de départ à cette organisation et nous en fournissent les éléments sont effectuées à partir de textes de valeur et de longueur inégales; souvent même ces textes seront anonymes et ne nous donneront comme indice d'origine que le nom d'une institution. Quand au visage du texte consulté il aura la couleur du tract, ou du manifeste, ou encore de l'article de journal.

"La pédagogie au creuset de la contestation": ce titre, au fur et à mesure que nous l'avions provisoirement adopté, nous a semblé depuis bien approprié. Plus précisément, il nous est apparu tout au long du parcours de la documentation que d'un endroit à l'autre, d'une institution à une autre, les conditions entourant la mise au creuset variaient légèrement. Les approches, la manipulation, la température, le moule de coulée différaient également. Pour illustrer ces différences, mentionnons-en les deux extrêmes: dans un cas on s'attachera presqu'exclusivement à la réduction d'une aspérité du bloc pédagogique (v.g. démagistralisation des cours), pendant qu'ailleurs (v.g. chez les occupants des Beaux-Arts) l'on verse dans le moule de l'autogestion préalablement adopté tout le bloc refondu de sorte que toute fonction, élément et rôle dans l'école s'en trouvent redéfinis.

Faisons mention d'une isolation subie ici par les éléments pédagogiques: nous les avons en effet sortis du contexte "affectif" où ils ont souvent été prononcés, dans le but de faire attirer davantage notre attention. Ils passent en effet quelquefois inaperçus et pour être de moindre importance lorsqu'ils s'insèrent dans une critique acerbe et virulente d'une situation actuelle.

Yves Brais
Section des études
sociologiques

Première partie

LE TRAVAIL ETUDIANT

A- LE MOT D'ORDRE GENERAL: ACTUALISER

S'il se dégage des multiples propositions pédagogiques un lieu commun, un impératif d'ordre général, il s'agit bien de la nécessité d'une actualisation du travail étudiant sous ses différents aspects. Le pourquoi et le comment de cette opération ont été particulièrement développés et soulignés par des membres de la J.E.C. à l'occasion du contact d'août '68 (No 2, pp. 18-20)*. Quelques lignes de ce document regroupent assez bien les éléments importants de cette actualisation.

> "L'école ne doit plus être une tour d'ivoire mais doit s'insérer dans les préoccupations sociales contemporaines.
>
> Le professeur ne doit plus être considéré comme un "sage" ou un introducteur à une société définitivement établie mais comme l'animateur d'une communauté en perpétuelle recherche.
>
> Le programme fixé à l'avance doit céder le pas à une série de jalons déterminés par le professeur et les étudiants.
>
> La centralisation doit être remplacée par la coordination des différents programmes élaborés à la base."

Se retrouvent ici les bases d'une actualisation des matières, des programmes, de la relation d'enseignement et des structures d'organisation pédagogique.

Voyons donc comment s'exprime en différents endroits cette volonté d'actualisation du travail étudiant.

Pour certains (no 13), c'est l'étude même qui doit être redéfinie afin de satisfaire et de correspondre aux nouvelles structures mentales d'aujourd'hui. L'étude ne pourra alors que porter sur la réalité événementielle pour en dégager le sens, l'intelligibilité de même que les défis

---

*Pour identification des numéros entre parenthèses, se référer à la liste des textes consultés annexée à ce bulletin.

posés par cette conjoncture à la responsabilité et aux outils de contrôle et de transformation de l'homme. En termes opérationnels, l'étude devient un processus de mise en contact de l'étudiant avec les réalités conjoncturelles et les événements. Plutôt que d'introduire un peu de monde dans l'école par un film, un stage, un travail pratique, il s'agit plutôt d'introduire l'école dans le monde. Plus de précisions sont données quant à la nature du travail étudiant tel qu'on le souhaite:

> "Etudier c'est se plonger dans l'actualité, en saisir les enracinements, les enjeux, les alternatives; c'est adhérer au présent pour en saisir les implications, les enracinements dans le passé et l'avenir. C'est donc s'y engager. C'est l'aborder en termes opérationnels. La recherche est donc forcément plus globale et moins cloisonnée, moins formelle également et moins neutre. On peut être objectif, mais on n'a pas le droit d'être neutre. Etre engagé ne veut pas dire remplir des tâches et organiser des actions. Cela veut dire être fixé sur des réalités et des événements, être en contact avec eux, être concerné par eux. Cela veut dire que c'est sur des événements que l'on développe l'analyse, inventorie les connaissances acquises, recrée des théories, identifie les dépôts du passé, soupèse les alternatives futures." (no 13)

Au Cegep de Limoilou (no 7), on souligne que le point de départ de la culture générale, c'est l'actualité. Aussi les principes d'une école nouvelle sont entrevus dans une perspective dynamique faisant primer d'abord les besoins de l'individu et de la société, la transmission de méthodes de travail et de valeur, et ensuite seulement, la transmission du savoir.

> "Tout stimulus (Vietnam, le Québec, la contestation étudiante, etc.) appelle nécessairement une réaction, une prise de position. Et c'est heureux, car l'éducation est précisément cette interaction entre l'étudiant et son milieu, son efficacité étant en proportion directe avec la fréquence, la variété et l'intensité de cette interaction."

Affirmant par ailleurs que ce contact sensoriel avec les événements de l'univers exige la confrontation et la participation, l'auteur avance l'hypothèse que le malaise étudiant actuel viendrait en grande part du fait que l'étudiant se bute à des matières-à-apprendre qui n'ont souvent pas de liens avec son univers, avec l'univers de son milieu environnant.

Dans cette ligne de pensée, nous nous sommes rendus compte qu'en plusieurs endroits l'exigence d'une actualisation, sans être toujours développée, était souvent mentionnée. Ainsi à St-Jean, Ste-Foy et Rouyn-Noranda, respectivement:

> "C'est ainsi que nous favorisons les expériences pédagogiques qui actualisent les cours et les rendent plus accessibles aux étudiants et favorisent leur participation". (no 6)
>
> "On demande, pour faciliter la participation aux cours, une actualisation de la matière. Elle est possible dans certains cours mais malheureusement pas dans tous... On envisage la pédagogie, notamment celle des cours obligatoires, sous l'aspect animation sociale." (no 20)
>
> "Beaucoup plus de sujets d'actualité dans les cours" (no 21).

Que devient dans tout ça le cours, face aux exigences d'actualisation du travail étudiant? Plus précisément, comment faudrait-il concevoir le cours pour être en conformité avec ces exigences? Nous avons retracé quelques éléments de réponse se situant à un niveau général de conception, cependant que nous traiterons plus loin des modalités d'application suggérées.

Le document d'Edouard-Montpetit (no 29) cité plus haut propose que l'on envisage le cours sous toutes ses formes comme une occasion et un prétexte à l'apprentissage de la vie. La raison invoquée précise que devant la rapidité des découvertes scientifiques le contenu d'un cours se démode d'année en année et que la seule façon d'avoir un contenu non éphémère c'est de faire en sorte que le contenu du cours donne le goût de la recherche et reflète les préoccupations sociales de l'environnement. Il est ensuite proposé que devant l'incidence considérable des savoir les uns par rapport aux autres le contenu d'un cours ou d'un travail exige des recherches et des contacts interdisciplinaires.

Quand le comité conjoint du Cegep de Hull (no 16) déclare de son côté qu'il faut chercher à reviser ou adapter le contenu de certains cours aux exigences sociales actuelles, sous prétexte que ces cours ne correspondent plus aux préoccupations présentes des étudiants, il pense en particulier aux cours dits obligatoires. On comprend facilement que ces cours, plus que les cours optionnels, fassent des mécontents.

Le rapport d'une journée d'étude au Cegep Ste-Foy (no 20) note un autre aspect d'une conception nouvelle du cours:

> "Le cours devrait être conçu selon les intérêts du groupe, il devrait être structuré, construit de façon à ce que chaque étudiant se sente impliqué et donne une participation maximale. C'est pourquoi la structure des cours devrait être souple; c'est pourquoi également l'étudiant devrait être consulté quant à la structure de ses cours et quant à son contenu."

Le Quartier Latin (no 13) ajoute:

> "Dans l'optique de l'éducation nouvelle, le ou les cours ne peuvent plus être l'ossature du processus d'apprentissage. L'ossature ne peut être que les événements et l'ici, l'analyse et le contact le plus direct possible de ces événements, un processus qui implique et non qui intègre."

B- L'UTILITE SOCIALE DU TRAVAIL ETUDIANT.

En continuité directe avec l'idée d'actualiser le travail étudiant s'ajoute celle de rendre utile à la société ce travail étudiant. Entre la situation actuelle qui fait des étudiants (aux dire des uns) des parasites et la vision d'une future école complètement autonome (no 30: "La solution est l'école intégrée à la société, rentable dès le primaire...") et auto-financée (ambition des occupants des Beaux-Arts de Montréal), l'utilité sociale semble être une étape beaucoup plus réalisable à court terme. La J.E.C. (no 2) élabore d'ailleurs sur ce thème; tout en nous prévenant que des mesures visant à rendre utile le travail étudiant présupposent un changement de la mentalité des étudiants, parents, professeurs et administrateurs, une transformation des cadres de l'école en vue de l'établissement de relations permanentes

avec le milieu et une organisation collective efficace, elle pense qu'un projet de service civil obligatoire (avec restructuration de l'année scolaire par trimestres) "serait le meilleur moyen d'assurer une utilité sociale effective au travail étudiant." Elle soumet d'autres types de projets pouvant servir la même fin: stages pratiques pour les facultés universitaires, réalisation d'expositions publiques sur un sujet académique, montage de films sur des sujets d'actualité, organisation de panels, débats-midi, colloques sur les problèmes contemporains, publication de journaux étudiants dans les grands quotidiens...

Une équipe candidate à l'élection d'un nouvel exécutif étudiant au Cegep Edouard-Montpetit pose dans son programme la question suivante: "Pourquoi nos projets ne serviraient-ils pas à quelque chose?" (no 27)

Pour leur part, le Quartier Latin (no 13) et le journal de la J.E.C. de St-Jérôme (no 9) soulignent l'importance progressivement croissante qu'il faudrait accorder à la diffusion des travaux réalisés par les étudiants, diffusion intra-classe, interclasses, inter-écoles, publique, etc. Le même numéro de ce journal s'exprime de la façon suivante:

> "Pourquoi ne publierait-on pas les travaux intéressants? On vit quand même avec un groupe d'étudiants, dans une classe, par exemple, et il serait normal que les autres puissent profiter du travail d'un individu ou, de préférence, d'un autre groupe. On devrait aussi apprendre à sortir des murs de l'école. Quand des étudiants font une recherche sur les loisirs à St-Jérôme, pourquoi ne livreraient-ils pas le résultat de leurs recherches aux journaux? En français, on pourrait étudier un texte d'un étudiant... plutôt que de Chateaubriand! Quand un prof' demande une enquête sur ce qu'attendent les étudiants de leur syndicat, pourquoi le travail ne servirait pas au syndicat?"

C- MODALITES PARTICULIERES DE TRAVAIL ETUDIANT.

Nous regroupons ici des mini-propositions de toutes sortes, pour montrer que s'il y a eu chez l'étudiant une affirmation de principes et de conduites générales (v.g. actualiser le travail étudiant), il n'y en a pas moins eu une certaine poursuite de l'effort de pensée jusque vers la formulation de mesures souvent bien définies et facilement ex-

périmentables. Ces mesures ne sont souvent que la réforme d'une formule de travail traditionnelle, telle le cours, mais parfois il y a énumération de formules moins utilisées et plus neuves.

L'équipe de Gérard L'Italien (no 27) insiste sur la recherche de moyens nouveaux...

> "Inventons des moyens: théâtre, exposition publique, débats à l'intérieur du collège ou avec la population, films, etc."

... et parallèlement, le comité mixte du Cegep Salaberry-de-Valleyfield (no 18) en suggère quelques-uns:

> "Invitation de spécialistes de façon à lier la vie étudiante à la réalité sociale..... qu'on organise des visites à l'extérieur: centres industriels, labo de recherches, centres artistiques..."

Un document d'étudiants de Lionel-Groulx (no 3) regroupe sous l'appellation "cadres d'information" l'inventaire des formules de travail étudiant:

> "..... tels le cours magistral, recherche en bibliothèque, séminaire, forum, conférence, laboratoire, colloque, film, visites extérieures, rencontre de spécialistes, disques, expositions, résumé de cours, fichier ordinateur, stage de formation, travail dans le milieu."

En réunissant les recommandations de quelques endroits différents (nos 1-8-9-19-21-31-), on pourrait en arriver à une description du cours dans les termes suivants:

On distribue au préalable les notes de cours (no 19); le professeur pourrait même distribuer une polycopie de son cours pour un semestre entier (no 21). Aussi, il est bon que les étudiants acquièrent certaines connaissances du cours qu'ils suivront afin de mieux comprendre par la suite (no 8). Le professeur donne les idées principales de son cours au début de la période et indique la méthode de travail employée; il doit chercher à former une équipe qui peut discuter et collaborer à avoir un cours potable (no 8). Chaque cours pouvant être à l'occasion une discussion sur un sujet donné, cela demande un surplus de travail et la possibilité de consulter une documentation adéquate (no 31). Par ailleurs, même si

l'étudiant n'a pas les connaissances du professeur dans un domaine, il peut toujours apporter des arguments nouveaux à discuter (no 8). Les étapes suivantes peuvent servir à la transformation d'un cours en aventure de groupe: organisation, recueil des informations, mise en commun et analyse, synthèse, diffusion du travail, évaluation qualitative (no 9). Le cours en soi pourrait servir de base, de point de repère ou tout simplement devenir une référence, au même titre que la bibliographie inévitablement rattachée à l'étude d'un auteur ou d'une oeuvre (no 1).

Les "travaux":

Le mémoire du comité mixte professeurs-étudiants du Cegep de Hull (no 18) propose que chaque département, de sa propre initiative, établisse une liste de toutes les formes de travaux à expérimenter, mette sur pied des travaux de longue haleine dans les disciplines où étudiants et professeurs en sentent le besoin comme approfondissement du programme ou comme enrichissement personnel. On ajoute que ces travaux devraient comporter des étapes ponctuées d'échanges avec le professeur, qui demeure tout de même indispensable à la bonne orientation du travail et à sa régularité. Par la suite, qu'il y ait mise en commun de ces recherches, lors de rencontres inter-départementales.

Les "projets":

Ailleurs (no 13) il est suggéré de procéder par projets expérimentaux plutôt que par réformes généralisées à long terme ou par juxtaposition de formules multiples.

Les occupants des Beaux-Arts exigent des projets concrets et précis impliqués dans la vie industrielle et sociale du Québec, projets susceptibles d'amener la participation de toutes les disciplines de l'école (no 23). La J.E.C., dans son rapport d'août 68 (no 2), parle également de "projets":

> "L'école doit promouvoir les projets collectifs: le groupe se déterminera un projet commun; un schéma de recherche sera élaboré et l'on se partagera les champs d'investigation selon les intérêts et les aptitudes de chacun. Il faut donc élaborer des mécanismes qui sont, de permettre à chacun de participer à l'élaboration, à la réalisation et à la critique du travail tant dans ses objectifs que dans ses modalités de réalisation. Ceci implique donc que chacun des groupes de travail détermine son propre programme, le plan ou les étapes qu'il entend suivre, les échéances qu'il se donne, les

tâches qu'il repartit à chacun, les moyens à mettre en oeuvre pour réaliser le projet entrepris."

L'"exposé":

A la place du cours magistral, on pourrait faire appel à des exposés, genre conférence, lorsqu'un ou plusieurs élèves ont besoin tantôt d'une vision synthétique rapide, tantôt d'entendre la conception originale d'un maître sur tel ou tel aspect de leur travail (no 2).

Le "séminaire":

Des étudiants en Lettres de l'Université de Montréal distinguent trois types de séminaires. Dans chacun des cas il s'agit d'une "assemblée discutante d'individus-étudiants." Dans le premier type de séminaire, les étudiants sont aidés des mêmes approches critiques (v.g. étude d'une oeuvre sous son aspect sociologique); dans un deuxième, les techniques d'approches sont différentes; dans un troisième, les techniques utilisées sont les mêmes mais elles sont appliquées à des oeuvres différentes (no 1).

Quelle que soit la formule de travail utilisée, il est recommandé que des équipes s'affairent à la rédaction d'un rapport de fin de semestre contenant le bilan des activités, des expériences tentées, des difficultés rencontrées, etc, l'estimation des réussites et des échecs, de même que la détermination de nouvelles lignes d'action (no 18).

Il est arrivé quelquefois que des étudiants, après remise en question des matières d'enseignement, suggère quelques moyens d'améliorer ou de modifier le contenu de leur programme d'études. Mentionnons qu'à Lionel-Groulx, des étudiants optent pour la consécration du 1/12 (au général) ou du 1/18 (au professionnel) de leur temps de cours annuel à une matière d'éducation nationale (no 3). Les occupants des Beaux-Arts, en ce qui les intéresse, manifestent le désir d'avoir des cours de base communs (études du marché du travail, des matériaux contemporains, des techniques nouvelles, de sciences humaines et sociales, d'économie), de même que des cours de "basic design véritable" (no 23).

D- L'EVALUATION DU TRAVAIL ETUDIANT.

Cette question est des plus discutées dans la littérature que nous consultons. Si l'on s'entend généralement

sur la nécessité d'un système d'évaluation du travail de l'étudiant pour des raisons évidentes de meilleure répartition des tâches et fonctions dans la société et de meilleure connaissance de celui avec qui l'on fait affaire, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de déterminer les modes de cette évaluation. Par delà l'accord unanime sur la nécessité d'une évaluation, il s'agit de s'entendre sur les points suivants: par qui sera effectuée l'évaluation, sur quels aspects du travail étudiant portera-t-elle, quels moyens utilisera-t-elle et comment sera-t-elle exprimée? En dernier lieu, comment l'évaluation du travail étudiant déterminera-t-elle si l'étudiant doit être promu, réorienté, ou s'il doit reprendre un secteur particulier de son travail? Voyons comment différentes sources répondent à tous ou à quelques points du problème:

La position de la J.E.C. (no 2):

L'évaluation devrait être <u>qualitative</u> car c'est la seule qui, en définitive, fait ressortir les richesses (points forts) et les lacunes (points faibles) d'un travail, comparée à l'évaluation quantitative qui, par notes et pourcentages, parle très peu. L'évaluation devrait être <u>mixte</u>, i.e. porter également sur le travail individuel et sur le travail collectif: on doit exiger aujourd'hui d'un homme non seulement qu'il soit intelligent, mais qu'il puisse s'intégrer dans un travail d'équipe. L'évaluation devrait être <u>multiple</u>, i.e. effectuée autant que possible de façon tripartite par le professeur, l'indidu concerné et les autres membres de l'équipe de travail. Enfin, les travaux de recherche devraient remplacer les séances d'examens:

> "Les travaux de recherche mesurent à la fois la maîtrise des connaissances de base, les capacités de jugement, de création, d'analyse et de synthèse de l'étudiant; ils évaluent l'ensemble de son travail et la perspective qu'il a sur la matière. Lorsque les sujets déterminés sont "intelligents", les travaux de recherche permettent beaucoup mieux de mesurer à la fois les connaissances et les capacités des étudiants."

Deux bulletins complémentaires pourraient exprimer l'évaluation faite du travail d'un étudiant en termes de

points forts et points faibles: le premier serait élaboré par chacun des membres de l'équipe de travail, professeur y compris, en présence de l'individu qui a son mot à dire et ce bulletin lui est ensuite remis: le deuxième bulletin serait élaboré par l'individu lui-même avec son tuteur (professeur ou animateur de l'équipe).

Dans ce système d'évaluation, on présuppose la mise en vigueur de la promotion par matière, promotion laissée à la libre décision de l'étudiant. Il est certain qu'un individu dont les bulletins sont négatifs a plus d'avantages à se récrienter ou à reprendre une matière qu'à se promouvoir, même si c'est son droit.

Soulignons qu'un document venant du Cegep Edouard-Montpetit (no 29) prend position de la même façon que celle décrite plus haut, et en soulignant les mêmes idées principales, mais de façon moins exhaustive.

Position d'étudiants en lettres de l'Université de Montréal (no 1):

D'après ces étudiants, la promotion devrait se faire non seulement à partir des notes, mais aussi à partir des critères suivants: apport personnel et présence de l'étudiant aux cours. La base d'évaluation du degré de participation et de l'apport personnel, c'est, en ce qui les concerne, le travail constant de l'étudiant pendant toute l'année aux travaux pratiques, aux laboratoires ou en séances intensives de perfectionnement para-littéraire. Les modalités d'application de ce système d'évaluation graviteraient autour d'un principe directeur inspiré de la promotion par matière. Il y aurait suppression éventuelle du système des examens. Quant à savoir qui ferait une telle évaluation, ce dit que l'étudiant est le mieux placé pour juger à la fois de la compétence et de l'influence de ses camarades sur le groupe étudiant: il est suggéré la présence d'un certain nombre d'étudiants aux séances de ballotage au cours desquelles est fixé le sort des élèves dits "en position critique"; ou encore que soit créée une structure mixte étudiants-professeurs chargée d'examiner le dossier de tous les candidats. En remplacement des certificats, on préconise les concentrations par domaines thématiques ou encore par matières.

Position de la J.E.C. de St-Jérôme:

Ce qu'il faut c'est une évaluation qualitative par l'étudiant, le professeur, le groupe, une évaluation-pilote où, après le travail en équipe, le groupe et le professeur-animateur s'auto-évalueraient à partir de critères définis par eux-mêmes: analyse, synthèse, jugement, création, insertion au groupe, etc... (no 9).

Position de l'A.G.E.C.E.M:

Le Poing du 20 janvier '69 (no 11) met l'accent sur les moyens d'évaluation, sur les formules d'évaluation possibles. Il y est dit que l'on peut envisager la transformation de cette accumulation qu'est l'examen par un travail précis de développement et d'analyse. Bien d'autres formules existent: les professeurs, par exemple, définissent les sujets à traiter sur lesquels l'étudiant aurait normalement à travailler lors d'un examen; si la période obligatoire d'examen ne peut être abolie, l'étudiant vient simplement avec ses notes et ses textes rédiger dans un cahier spécial son analyse du sujet donné préalablement par le professeur.

Position du Quartier Latin:

Que faut-il évaluer exactement? Le Quartier Latin (no 13) déclare:

> "Dans une optique nouvelle, il s'agit d'évaluer essentiellement l'opérationalité d'un étudiant, i.e. sa capacité d'aborder, de comprendre et de modifier les réalités et les événements avec d'autres, sa capacité de remplir des tâches historiques. Sa capacité d'auto et d'inter-évaluation."

Autres positions:

Quand le Thérésien (no 14) résume d'une part, les revendications pédagogiques des étudiants à l'Université de Montréal et d'autre part, le rapport du comité de développement de la planification et de la recherche mandaté par le Conseil de l'Université Laval, le système de promotion par matières (et non par années d'études) figure en bonne place aux deux endroits. L'A.G.E. du Cegep de Rimouski (no 15) remarque à son tour que s'il n'était aucunement possible d'envisager la promotion par matière il y a quelques années, le

principe en est maintenant appliqué dans les Cegep et il serait dans l'ordre normal des développements en éducation que l'idée soit mise en application également dans les universités.

Au Cegep Edouard-Montpetit (no 27), de même qu'au Cegep de Valleyfield (no 18), il est demandé que des pressions soient faites au niveau gouvernemental afin qu'un étudiant ayant conservé un certain pourcentage (à établir dans chaque département) soit dispensé de la session terminale. D'un autre côté, deux ateliers de travail du Cegep de Ste-Foy (no 20) demandent qu'il soit permis à l'étudiant se situant légèrement sous la note de passage requise de subir un examen oral, espérant qu'il pourra ainsi exprimer d'une façon plus simple et plus directe ce qu'il n'a pu exprimer par écrit.

Les ateliers de travail au Cegep du Vieux-Montréal (no 19) préconisent l'attribution d'un rôle secondaire aux examens dans la promotion académique de l'individu et l'installation d'un système de contrôle hebdomadaire ou mensuel, au fur et à mesure de l'avancement académique de l'individu. Au Cegep Salaberry-de-Valleyfield, le texte "Proposition face à l'interne" (no 28) souhaite que les contrôles (points forts et points faibles du rendement fourni) correspondent à un thermomètre pour situer l'évolution du groupe et de l'individu et les mesures à suggérer aux étudiants accusant un retard; souhaite en outre que les contrôles oraux soient promus dans le sens de l'interview. Ces mêmes contrôles se doivent d'être effectués dans une atmosphère qui élimine au maximum les tensions, pour être susceptibles de situer l'assimilation, la compréhension (cf. Ste-Foy, no 20: "Il faudrait veiller, suggère-t-on, à éliminer la pression exercée par les examens de fin de semestre sur le système nerveux des étudiants.").

Commentaires partiels mais quand même témoins d'une réflexion sur le problème de l'évaluation, des suggestions se retrouvent éparpillées au travers d'autres textes, par exemple: pour remplacer un examen terminal, que quelqu'un suggère au professeur de donner le sujet d'un colloque de durée suffisante pour que la participation de chacun puisse servir de critère d'évaluation (no 6), que le travail de recherches de fin d'année (soit disant thèse) soit défendue devant des personnes compétentes, et non plus jugée sur la forme ou la propreté (no 19); que les questionnaires des différents professeurs enseignant une même matière soient comparés pour que l'évaluation soit uniforme (no 20).

On voit donc que plusieurs aspects du problème de l'évaluation étudiant ont fait l'objet de la réflexion étudiante. On pourrait résumer brièvement les principales propositions énoncées sur ce sujet: l'évaluation doit d'abord être le fait de tous les intéressés; elle doit ensuite porter sur les deux aspects complémentaires du travail étudiant, travail individuel et travail d'équipe; elle doit se faire à partir du maximum de critères utilisables; elle doit enfin s'exprimer d'une manière qui tienne compte autant que possible des éléments qualitatifs et des éléments quantitatifs.

Que l'évaluation soit le fait de tous les intéressés, ce n'est là qu'une des applications logiques d'une intention plus générale de participer à la prise des décisions qui "nous" concernent, de participer à la gérance de "nos" propres affaires en fonction de "notre" degré d'implication.

Que l'évaluation porte autant sur le travail individuel que sur le travail d'équipe, cela se comprend également mieux dans un examen général des valeurs préalablement adoptées par ceux qui posent cette exigence: le travail individuel n'est pas rejeté, puisqu'il constitue la part la plus grande des efforts et des réalisations de l'étudiant, mais laissé à lui-même il donne cours à la compétion, à la concurrence et à l'individualisme; il importe donc de revaloriser le travail d'équipe (en en tenant compte pour l'évaluation) qui, contrairement au travail individuel, favorise la coopération et la convergence des apports individuels en vue d'une fin profitable à tous.

Que l'évaluation se donne le maximum de critères utilisables, en d'autres mots que dans chaque situation particulière soit défini un éventail des moyens pouvant servir à l'évaluation du travail, cela s'inscrit dans la ligne de pensée qui rejette l'adoption définitive de structures ou d'outils du genre "d'examen traditionnel". Il faut en somme veiller à ce qu'en chaque département, classe ou cours, étudiants et professeurs explorent les possibilités d'évaluer le rendement scolaire avec des instruments différents.

Que l'expression de l'évaluation combine le qualitatif et le quantitatif: il va de soi que la meilleure évaluation a à s'inspirer des deux formes d'expression; même l'évaluation qualitative en points forts et en points faibles dont parlait la J.E.C. doit déboucher finalement sur une somme de points forts et sur une somme de points faibles.

Deuxième partie

LES GROUPES DANS L'ECOLE

A- REFORMULATION DU PROFESSEUR:

Des tâches nouvelles: si l'on procède à un inventaire des appellations nouvelles utilisées pour désigner le professeur, on trouve d'abord animateur, puis conseiller, consultant, coordinateur, parfois tuteur, guide, directeur de recherche, informateur, aide. Sans être tout à fait synonymes, ces titres correspondent à des fonctions particulières:

Animateur: La pédagogie, notamment celle des cours obligatoires, est envisagée sous l'aspect animation sociale:

> "Le professeur-animateur, après avoir divulgué une certaine connaissance théorique, oriente l'intérêt de l'étudiant afin de la pousser à discuter et à porter jugement afin qu'il lui reste quelque chose du cours et non une somme de connaissances non digérées." (no 20).

> "La présence du professeur à des sessions de travaux, à des séminaires, etc., ranimerait un esprit qui fait présentement défaut, faute de dynamisme bien compris. Nous avons plus besoin, en somme, d'animateurs que d'orateurs." (no 1)

Pour des étudiants de Lionel-Groulx (no 3), le professeur est un animateur qui permet au groupe d'avancer dans une démarche que ce groupe a lui-même établie.

Animateur tuteur: Dans le contexte de l'éducation nouvelle le professeur deviendra surtout animateur pour les différents groupes et tuteur pour chaque étudiant:

> "Plus question pour lui de "donner un cours"; il devra s'intégrer au groupe et participer lui aussi à la recherche commune, au projet entrepris." (no 2)

Le comité mixte professeurs-étudiants du Cegep Salaberry-de-Valleyfield souhaite que le professeur devienne un véritable animateur qui, capable de remplir les tâches de tuteur, sera réellement présent et actif au sein de la masse étudiante. (no 18)

Animateur directeur de recherche:

> "Directeur de recherche, animateur, il (le professeur) est préoccupé par et pour la pédagogie de la matière qui l'intéresse. Il est symboliquement représenté par un "jardinier"." (no 7)

Animateur aide:

> "L'aide requise devrait venir lorsque besoin se fait sentir: de coordinateurs, de techniciens, de consultants et d'animateurs. Ce qui implique que la définition et les tâches du professeur type actuel sont remises en cause complètement." (no 23)

Conseillers consultants:

> "Dans l'optique d'une éducation nouvelle, le professeur est un conseiller. L'important est moins ses diplômes et ses écrits que ses actions, son implication féconde dans la réalité. Il fournit des instruments mais il ne peut guère plus que les étudiants définir la réalité et la vérité puisque celles-ci sont sans cesse à se faire. Il ne juge pas d'après la réalité. En un mot, il est impliqué." (no 13)

Les occupants des Beaux-Arts de Montréal (no 25) définissent ainsi les consultants (ceux que l'on nommait professeurs): "individus à l'emploi des étudiants pour une période variable (à contrat renouvelable et à titre consultatif. Ces consultants sont des artistes locaux ou de l'étranger, des sociologues, ingénieurs, penseurs, etc... Ils sont directement attachés aux groupes." Le consultant peut être appelé à conseiller la commission de travail, composée de responsables ou délégués des groupes de recherche.

Conseiller guide:

> "Nous ne voudrions voir dans l'université nouvelle que des conseillers culturels dont le rôle se définirait: présence, ouverture et disponibilité. Un guide intérieur d'une équipe réunie sous le même signe de l'intéressement" (no 1)

La reformulation du professeur par les étudiants n'élimine pas pour autant la nécessité de sa compétence: on demande en effet qu'il soit, si possible, hautement spécialisé (no 19) et ailleurs, que pendant les cours il intervienne dans la discussion avec au moins un peu plus d'information que l'étudiant lui-même (no 31).

Il faut également que le professeur qui se voit attribuer un rôle nouveau adopte des attitudes nouvelles. Parmi celles-ci, les principales seraient la présence humaine et intellectuelle, la disponibilité face aux méthodes et l'ouverture totale face aux étudiants. (no 1)

Dans un numéro de la publication "Québec 9" (2ème année, no 4, février 1969, Limoilou) on attend du professeur:

> "qu'il étudie la société et soit prêt à la remettre en question, tout comme le Cegep où il travaille la remet en question par les buts qu'il poursuit...
>
> qu'il soit prêt à travailler en comités pour étudier les mécanismes de gestion et de participation...
>
> qu'il renouvelle la pédagogie pour amener l'étudiant à poser lui-même des questions...
>
> qu'il se consacre pleinement à tous les aspects pédagogiques que peut revêtir la vie d'un Cegep...
>
> qu'il conçoive l'administration comme un corps de coordination au service de la pédagogie...
>
> qu'il considère les relations entre administrateurs et administrés comme purement professionnelles pour atteindre plus parfaitement et proprement les buts pour lesquels ils travaillent...
>
> qu'il prenne conscience de sa condition de travailleur qui doit se solidariser avec tous ses confrères et oeuvrer avec eux pour l'amélioration de la condition et de l'enseignement de l'enseignant."

Par contre, les fins poursuivies (à long terme) par le professeur pourraient s'orienter dans le sens d'un épanouissement de la raison, de l'intelligence, des étudiants, dans le sens également de la création d'une "socialisation du groupe, coupant court ainsi à toute compétition sociale basée sur l'individualisme et la concurrence, que ce soit en égard aux notes ou à l'attention du professeur." (no 29)

B- AFFIRMATION DE L'ETUDIANT:

Dans les textes que nous avons consultés, on nous définit quelquefois l'étudiant comme un "travailleur intellectuel" (no 10), ou encore on nous dit que s'il devait être consommateur actif et réfléchi d'information, de structure, de l'autorité, de service, il devrait aussi être considéré comme producteur dans la société (no 7); mais on ne va pas très loin dans ce genre de définition théorique du statut de l'étudiant.

C'est plutôt autour de certains impératifs, de certains leitmotive, que s'organise l'affirmation de l'étudiant: choisir, créer, décider. L'affirmation s'effectue en termes opérationnels, elle se définit par rapport à des objets que sont les cours, les oeuvres, les auteurs, la recherche, la promotion, l'étude, les options, etc...

Choisir:

Une première idée, qui revient assez souvent, est celle du libre choix. L'exercice de cette fonction porte autant sur les listes d'auteurs et d'oeuvres au programme que sur les formes d'étude, les multiples combinaisons de cours, les options:

> "Les Départements devraient offrir des blocs de concentrations dans une variété de domaines et l'étudiant serait libre de composer à sa guise ses trois années de licence, en se spécialisant dans le domaine qu'il croit les plus profitables à sa culture et à sa profession (no 1)."
>
> "Tous les étudiants doivent pouvoir choisir un profil de recherche en fonction de leurs désirs et de leurs orientations" (no 23).
>
> "Les étudiants exigent un décloisonnement face aux matières optionnelles qui permettrait un choix plus vaste pour répondre aux aspirations de tous et chacun (no 19)."
>
> "Dans ces mêmes cours, quelle que soit l'heure ou la période à laquelle l'étudiant suit ses cours, il sera assuré d'une valeur uniforme et son choix pour l'heure et la période ne sera plus qu'une question d'opportunité personnelle (no 31)."

Créer:

Cette seconde exigence implique toute l'activité étudiante et son orientation. Elle met de l'avant l'initiative de l'étudiant, son imagination et sa spontanéité:

"Nous voulons travailler l'oeuvre, découvrir nous-mêmes, créer, ouvrir des voies... (no 1)."

"Réduire le plus tôt possible le professeur à un rôle de conseiller et remettre l'initiative à l'étudiant (no 13)."

"Même si l'étudiant n'a pas les connaissances de son professeur dans ce domaine, il peut toujours apporter des arguments nouveaux à discuter (no 8)."

"Néanmoins, par un souci d'efficacité un étudiant pourrait accepter d'assurer la responsabilité du groupe, d'y jouer en quelque sorte un rôle d'animateur (no 18)."

Décider:

Une troisième idée significative (si l'on en juge par sa fréquence) concerne la capacité de l'étudiant à prendre des décisions sur des questions qui le regardent, qui l'impliquent. C'est dans une perspective d'autodétermination que, de toutes façons, on peut concilier l'emploi des mots autogestion et cogestion:

"Les problèmes pédagogiques ne trouveront leurs solutions que par la mise en place de mécanismes qui permettront à chaque étudiant de décider ce qui lui est nécessaire comme cours, comme informations techniques et pédagogiques, etc... Il faut aussi que la collectivité étudiante puisse orienter les mécanismes administratifs de l'école afin que les décisions de chaque étudiant ne soient pas entravées par une bureaucratie sclérosée (no 23)."

"Il est essentiel que les étudiants aient un pouvoir de décision sur le contenu des cours (no 27)."

"On pourrait même laisser à chaque étudiant la décision de sa promotion (no 29)."

"Nous tenons à participer de manière concrète et de façon décisionnelle à toute élaboration de projets concernant les différents niveaux du domaine pédagogique (no 28)."

"Assurer la participation des étudiants déjà entreprise au niveau de tous les départements en vue

d'établir leur pouvoir réel de décision sur le contenu du cours (no 27)."

"Nous avons le pouvoir; organisons un travail étudiant tel que nous le voulons, avec l'aide des professeurs que nous voulons (no 12)."

Par ailleurs, des étudiants en lettres (no 1) témoignent de l'affirmation de l'étudiant en procédant à une certaine déclaration de droits particuliers:

"Droit de regard sur le choix, le réengagement et la promotion des professeurs, ...

Droit à la contestation du rôle du professeur, ...

Droit de regard sur la promotion des étudiants, ...

Droit d'animer ces mêmes cours, droit d'aimer ce qu'on travaille..."

C- RELATIONS ETUDIANTS-PROFESSEURS:

Dans la revue Esprit de l'été 1968, Paul Ricoeur déclarait:

"Quel que soit le dénouement politique des événements en cours, un changement irréversible s'est produit au niveau de la "relation d'enseignement": celle-ci sera désormais établie sur une base de coopération, et le conflit de base sera géré selon des procédures où la majorité sera respectée." (page 991)

Ce que nous nous proposons de détailler sous le titre "relations étudiants-professeurs" ce n'est pas la formulation d'une hypothèse aprioriste sur ce que pourrait être dans les prochaines années la future relation d'enseignement mais c'est en ajout complémentaire à la redéfinition du professeur et à l'affirmation de l'étudiant, la communication et la mise en ordre de quelques-unes des dispositions et tâches susceptibles d'être partagées communément par l'étudiant et par le professeur, susceptibles de constituer cette "base de coopération" sur laquelle pourrait s'établir et se justifier la prochaine relation d'enseignement.

Tout d'abord, il est souhaité qu'étudiants et professeurs acceptent bilatéralement le principe de contestation, en particulier dans le domaine de leurs relations interpersonnelles:

> "La seule soumission devant exister à l'Université n'est pas celle de l'étudiant devant le professeur mais celle de l'élève devant le maître, homme intellectuellement plus avancé, esprit plus lucide et plus puissant (no 1)."

Ensuite il doit y avoir, dans la façon de concevoir l'éducation en général, une critique sérieuse des grands principes régisseurs. Par exemple, à propos du travail scolaire:

> "... il faut que professeur et étudiant se libèrent d'un postulat de l'éducation traditionnelle qui veut qu'il faille se donner les bases théoriques avant de pouvoir juger et agir (no 13)."

Pour qu'une nouvelle relation d'enseignement puisse s'établir, il est nécessaire que chacun des groupes de cette relation s'appuie sur des données connues de l'autre:

> "Définir mutuellement leurs relations en posant chacun ses exigences... Etudiant consommateur de connaissances... Professeur dispensateur de connaissances (no 31)."

> "Il est urgent que le Syndicat des professeurs et celui des étudiants... définissent le statut professionnel de leurs membres (no 22)."

Une exigence importante, parallèlement à la définition des statuts et exigences respectifs, c'est celle de l'engagement de deux groupes dans le travail de conception et de décision en matière d'enseignement:

> "Le corps professoral et le corps étudiant doivent avoir voix au chapitre de la gestion générale et de l'organisation pédagogique du collège en collaboration... Il est urgent que le Syndicat des profs et celui des étudiants se préoccupent ensemble des questions pédagogiques (no 22)."

> "Nous avons à briser cette hiérarchie fausse et aveugle pour se (sic) créer nos propres moyens de gestion, i.e. les moyens de gestion que se seront définis ensemble professeurs et étudiants: et c'est ici que pour nous réside tout le sens de la notion d'autogestion, i.e. une prise de conscience par les groupes concernés de leur capacité et de leur droit, et la création par ces groupes de modes de travail tant au niveau propre de la pédagogie que celui de l'organisation de l'enseignement (no 11)."

> "Les étudiants et les professeurs réunis en un comité conjoint détermineront en toute liberté les contenus et les formes de l'enseignement, ils auront pour eux le pouvoir de conception et de décision... (no 31)"

Mais cet engagement commun dans la conception et la décision en matière d'enseignement trouvera son expression concrète dans la détermination des modalités précises du travail étudiant; ainsi, il est proposé à Edouard-Montpetit (no 29) que professeurs et étudiants cherchent ensemble les préoccupations sociales de l'environnement et déterminent le type de recherche qui pourrait être à la fois utile à la communauté dans laquelle ils s'insèrent et apte à leur faire faire l'apprentissage de la découverte.

Au Cegep Salaberry-de-Valleyfield (no 18), le comité mixte professeurs-étudiants s'exprime un peu de la même façon:

> "Il est proposé que, dans le but de diversifier les genres de travaux, un comité de professeurs et d'étudiants soit chargé d'établir la liste de toutes les formes de travaux à expérimenter et que par la suite il y ait mise en commun de ces recherches, lors de rencontres inter-départementales."

Le partage de la responsabilité de l'évaluation du travail à l'école vient en continuité avec ce que nous venons de dire: un travail conçu bilatéralement devrait prévoir à l'avance les critères qui serviront à l'évaluation finale de ce travail complété. Plusieurs opinions viennent d'ailleurs consolider cette option d'une évaluation commune:

"L'étudiant est le mieux placé pour juger à la fois de la compétence et de l'influence de ses camarades sur le groupe étudiant. On suggère la présence d'un certain nombre d'étudiants aux séances de ballotage au cours desquelles est fixé le sort des élèves dits "en position critique". Ou encore une structure mixte étudiants/professeurs chargée d'examiner le dossier de tous les candidats (no 1)"

"Mais qui ferait une telle évaluation? Evidemment les étudiants eux-mêmes partageraient une telle responsabilité avec le professeur. Puisque c'est avec eux que l'étudiant collabore. Le professeur et l'élève concerné pourraient en discuter (no 29)."

"Nous proposons la formation d'un comité composé de spécialistes, de professeurs et d'étudiants reliés à la Commission pédagogique à qui il appartiendrait de se prononcer sur le système de promotion le plus adéquat, compte tenu à la fois d'un besoin de contrôle et de synthèse, et de la valeur relative de l'examen (no 18)."

Les récitations: "Leur fréquence devra être déterminée au niveau des départements selon les besoins respectifs, par l'entremise de professeurs et d'étudiants qui travailleraient au niveau du Département (no 18)"

"Il y a encore bien d'autres formules. Déjà certains professeurs et étudiants ont conçu une forme de travail pour l'évaluation finale. Les professeurs ont défini les sujets à traiter sur lesquels l'étudiant aurait eu normalement à travailler au cours d'un examen (no 11)."

Enfin, peut-être pour satisfaire à des besoins de contact humain, professeurs et étudiants devraient faciliter et mettre au point des moyens de se rencontrer et par cet intermédiaire assurer à la future relation d'enseignement une certaine dimension affective. Pendant qu'à Edouard-Montpetit (no 29), l'on souhaite que les étudiants puissent assister aux prénégociations du syndicat des professeurs afin de s'y faire entendre au besoin, on dit à Ste-Foy (no 20):

"Dans le but de répondre au besoin de contacts humains de l'étudiant, les professeurs devraient aviser les étudiants des heures libres durant lesquelles les étudiants peuvent les rencontrer.

> Chaque professeur devrait avoir un bureau à sa disposition qui lui permette de rencontrer les étudiants avec un minimum de discrétion. Que soit mise à l'étude la question du tutorat. Que soit multipliées les rencontres étudiants-professeurs: soupers-causeries périodiques, compétitions sportives, etc..."

D- RESITUATION DE L'ADMINISTRATEUR:

Nous avons utilisé le mot "resituation" pour bien souligner ici qu'en plus d'une redéfinition de l'administrateur il existe aussi une tendance assez répandue qui voudrait faire de la pédagogie le lot exclusif des étudiants et des professeurs, résituant ainsi l'administrateur dans des secteurs bien particuliers qui sont les services (autres que pédagogiques), l'administration financière, l'organisation matérielle, etc...

Par ailleurs un moyen terme entre cette position et le statu quo consiste en l'attribution à l'administrateur d'un rôle de coordination et d'animation:

> "L'administrateur: personnage à l'esprit synthétique et très ouvert. Il permet, à un pôle différent de celui du professeur, aux individus de s'accomplir pleinement en coordonnant le travail des différents groupes (no 3)."
>
> "Le Directeur général: N'est plus le "boss" du collège. Il devient un rouage important avec une équipe de collaborateurs qui se disent dynamiques, un rouage qui permettra au milieu de s'organiser lui-même, qui coordonnera l'ensemble des décisions du milieu. Il est le grand serviteur du milieu ce qui implique une attitude respectueuse des libertés et responsabilités de chacune des composantes du milieu...
>
> Le Conseil d'administration: deviendra un simple distributeur de l'argent octroyé par l'Etat. Préférable que la représentation étudiante s'en retire.

> La Direction des services pédagogiques, deviendra un important rouage de coordination et d'animation au service du milieu étudiant et des professeurs qui auront à décider eux-mêmes de leur sort (no 5)."

Une formule un peu différente de la précédente répartit également le pouvoir de décision entre les groupes concernés. Depuis le document no 1 qui suggère une séance mensuelle d'autocritique étudiants-professeurs-administrateurs, jusqu'au document no 29 où la commission pédagogique regroupe étudiants, professeurs et administrateurs, on peut en arriver à la formulation d'un communiqué anonyme (no 24) du Cegep de Chicoutimi qui exige la cogestion:

> "Nous exigeons une cogestion pédagogique suivante: cogestion tripartite, exécutive et paritaire.
> Tripartite: Administrateurs, enseignants à plein temps, étudiants.
> Paritaire: Nombre égal de représentants pour chaque partie.
> Exécutive: Possédant les mêmes pouvoirs que ceux du directeur pédagogique actuel et doit rendre compte de ses décisions au conseil d'administration par la voix du directeur pédagogique."

Enfin, il y a parfois la vision de l'administrateur à rôle non-décisionnel mais qui cette fois n'est plus coordonnateur ou animateur, mais simple exécutant:

> "Ils (profs étudiants) auront pour eux le pouvoir de conception et de décision, les administrateurs n'étant que des fonctionnaires exécutant les décisions (no 31)."

De cette "revue" des groupes de l'école par l'étudiant peut se dégager des constantes. La première de ces constantes c'est sûrement l'antihiérarchie qui précède la conception du statut, du rôle et des fonctions de chacun; elle ressort particulièrement dans la description des rapports étudiants-professeurs mais aussi dans celle des rapports étudiants-administrateurs. Une deuxième constante qu'on peut déceler c'est l'idée

du partage nécessaire des pouvoirs et responsabilités entre les groupes concernés, qu'il s'agisse des responsabilités de conception, de décision ou de gestion proprement dite. Enfin, une troisième constante qui nous paraît importante c'est l'idée que toute exigence d'un groupe reconnue de part et d'autre comme légitime détermine dans la pratique de nouveaux modes de relations inter-groupes orientés vers la professionnalisation des rapports mutuels et non plus sur le maintien de la relation "concédant-concessionnaire".

3ème partie

LE REAMENAGEMENT DES RAPPORTS SOCIAUX DANS L'ECOLE: LE DECLOISONNEMENT ET LE TRAVAIL D'EQUIPE

A- LE DECLOISONNEMENT.

Une première occasion de réaménagement des rapports sociaux dans l'école réside dans l'ébranlement des cloisons rigides qui actuellement répartissent les étudiants en noyaux isolés, que ces noyaux soient à la grandeur de la classe, du département, de la faculté ou de l'école. C'est ce que nous entendons ici par décloisonnement: un assouplissement dans l'organisation de l'école qui rende possible la formation d'unités de travail ou de recherche autres que les unités définies artificiellement par les cadres administratifs actuels. En ce sens, le décloisonnement est une exigence qui va de pair avec l'actualisation de l'école et du travail étudiant: rappelons à cet effet la citation d'un document du Cegep Edouard-Montpetit (no 29):

> "Et puisque nous vivons à une époque où l'incidence des savoir les uns par rapport aux autres est considérable, ne faudrait-il pas voir à demander des contenus de cours et des travaux qui exigeraient des contacts et des recherches inter-disciplinaires?"

Mais le décloisonnement est plus que cela: c'est aussi un moyen permettant l'établissement de communications, la création de liens, le début d'une collaboration:

> "Décloisonner les facultés pour permettre l'esprit de communication (no 31)."

> "Urgence d'un décloisonnement et d'une collaboration: entre les diverses composantes de l'école, entre les autres écoles et universités, entre l'industrie et l'école, entre les milieux de production professionnelle et l'école (no 23)."

Le décloisonnement permet aussi à l'étudiant une extériorisation de son travail et de lui-même, permet à l'étudiant d'éviter la routine que la vie en serre chaude entretient:

> "Dans le cours, le département, la faculté, il faut décompartimenter, décloisonner, et permettre de reposer sans cesse les degrés de participation et la direction des orientations afin d'éviter la mécanisation qu'une absence de remise en question laisse fatalement s'installer (no 1)."

B- LE TRAVAIL D'EQUIPE

Pourtant, si l'on en juge par l'insistance et la fréquence touchant la "communautarisation" du travail étudiant,

l'on est porté à croire que c'est par cette mesure que véritablement sera fait le réaménagement des rapports sociaux dans l'école. Le travail d'équipe est très valorisé:

> "Seuls les projets collectifs ont une chance de déboucher dans une recherche approfondie et originale, que ce soit dans le domaine social, artistique, technologique ou autre. Tant pour permettre la confrontation des perspectives diversifiées que pour assurer l'acquisition des attitudes du travail d'équipe, l'école doit promouvoir la communauté de recherche (no 12)."

Cette affirmation de la publication "Pouvoir étudiant" répète quasi-intégralement ce qu'en disait le J.E.C. (no 2). Cette dernière part cependant du rejet des perspectives individualistes de la vie étudiante et de la nécessité actuelle du travail d'équipe; puis elle ajoute:

> "Quel que soit le projet à réaliser, on doit de plus en plus faire appel à des gens de différentes spécialités et ceux-ci doivent apprendre à travailler ensemble."
>
> "Les classes telles qu'on les conçoit disparaissent également pour laisser la place à des groupes de travail, à des ateliers. Ces derniers sont constitués des étudiants qui travaillent à un même projet (no 2)."

La stimulation des rapports interpersonnels entre étudiants devient une fin en soi et justifie le coopératisme étudiant:

> "Le professeur ne pourrait-il pas viser à créer une socialisation du groupe ...? (no 29)"
>
> L'école devrait être un lieu d'échange: un centre d'information, de stimulation intellectuelle et d'autocritique permanente (no 23)."
>
> "Il est proposé qu'au niveau de chaque cours s'instaure une collaboration constante entre quelques étudiants et le professeur. Cet échange permettrait un retour, une critique, voire même une restructuration de la démarche du professeur et des étudiants (no 18)."

Les implications du travail d'équipe sont nombreuses: participation de chacun à l'élaboration, à la réalisation et à la critique du travail; partage des tâches dans l'équipe et respect par chacun des échéances (no 9). De plus, le travail d'équipe fait appel à l'esprit de groupe, de recherche et exige beaucoup de sens critique (no 7). Il peut être aussi l'occasion d'une organisation commune du programme, de contacts avec l'extérieur, de choix commun des consultants et animateurs, de détermination commune des besoins en locaux et matériaux (no 25).

Dans ce court chapitre nous avons seulement voulu faire mention d'un autre aspect de la réflexion étudiante sur la pédagogie, l'aspect qui porte sur la pédagogie en tant qu'elle est un monde de rapports sociaux, de contacts interpersonnels et en tant qu'elle est le lieu de réseaux de communications. Nous avons remarqué qu'en vue d'en arriver à un réaménagement des rapports sociaux dans l'école deux mesures importantes étaient particulièrement mises de l'avant: le décloisonnement et le travail d'équipe. Il va de soi que le réaménagement en question requiert bien avant cela un changement des mentalités des individus et des groupes en cause, i.e. un changement par le dedans; cependant il est possible qu'un changement par le dehors, tel le renouvellement des structures et des mécanismes de travail, (particulièrement le décloisonnement et le travail d'équipe) accélère ce processus de réaménagement.

4ème partie

LES STRUCTURES PEDAGOGIQUES

Envisager le renouvellement de la pédagogie amène inévitablement à reconsidérer quelle y sera la part des structures de fonctionnement et d'appui. Plusieurs exigences entrent en ligne de compte.

Tout d'abord, la structure établie doit en être une de participation, c'est-à-dire qu'elle doit permettre la présence et le concours de l'étudiant; elle doit cependant être en plus une structure d'implication, c'est-à-dire une structure établie en fonction de problèmes et de questions touchant directement à la vie de l'étudiant. Autrement dit, il ne suffit pas de créer un comité ou de former une commission puis de faire une place à la représentation étudiante pour être en droit de dire que l'on a une structure satisfaisante; il faut par-dessus tout que la structure réponde à des besoins authentiques chez les étudiants.

En second lieu, si les structures se veulent une réponse aux aspirations de l'étudiant (cf. "Les problèmes pédagogiques ne trouveront leur solution que par la mise en place de mécanismes qui permettront à chaque étudiant de décider ce qui lui est nécessaire comme cours, comme informations techniques et pédagogiques, etc... (no 23)"), elles doivent simultanément viser à l'efficacité; par exemple:

> "Ces rapports (des équipes de travail) pourraient être soumis à des organismes d'études ou des structures pédagogiques et principalement à la Commission Pédagogique, ou encore faire l'objet de discussions interdépartementales, ceci afin d'éviter une action isolée et de favoriser une information constante aux niveaux supérieurs (no 18)."

Voyons maintenant ce qui est dit (propositions) des principales structures pédagogiques déjà existantes, soit le Département et la Commission pédagogique:

Le Département

> "Le Département deviendra l'ensemble des étudiants et des professeurs d'une même matière... Le rôle du chef de Département devient dès lors un poste électif par l'ensemble des étudiants et des professeurs d'une même matière. Le chef de Département devient un rouage qui coordonne les décisions prises, un mécanisme qui permet au groupe professeurs-étudiants de prendre lui-même les décisions qu'il aura à vivre à l'intérieur des classes (no 5)."

> "Le Département nous semble le seul organisme en place dont l'existence est justifiée et qui permettre une forme de travail valable et réelle. Nous aurons à le critiquer, à le revaloriser et à lui accorder toute son importance. Nous aurons aussi à penser un mode de relations interdépartementales afin de préciser la politique d'ensemble qui sous-tendra les diverses réformes pédagogiques, afin d'assurer une planification des programmes et de l'enseignement, et afin d'assurer une coordination du travail (no 11)."

Quelques étudiants du Cegep Edouard-Montpetit (no 29) accordent au Département un double rôle: administratif en ce qui regarde les horaires, changements de cours, orientation des cours, puis pédagogique en ce qui a trait à l'organisation des cours, à l'élaboration de la matière donnée, à l'application d'un programme général ou des normes du Ministère, etc... La formulation par le Département de propositions relatives à certains problèmes est décisionnelle lorsqu'il s'agit de problèmes particuliers.

Au Cegep de Ste-Foy (no 20), le Département est d'abord défini comme une instance essentiellement composée de professeurs enseignant une même discipline. Mais les étudiants souhaitent y avoir un pouvoir de décision au niveau de la planification (évaluation des professeurs, contrôle des résultats d'examens, élaboration des programmes) et de l'animation (participation à des discussions sur la façon dont un Département envisage sa matière et sur les objectifs prévalant à l'enseignement de cette matière; participation à une réflexion commune orientée vers la recherche de méthodes dynamiques en pédagogie).

"Le Poing" (no 11) entrevoit la nécessité de la présence d'un noyau permanent d'étudiants au Département afin d'assurer une certaine stabilité, un rendement meilleur et une information adéquate à l'assemblée des étudiants.

Le comité mixte professeurs-étudiants du Cegep Salaberry-de-Valleyfield (no 18) formule deux proposition intra-départementales:

> "qu'il y ait création au niveau de chaque Département d'un système de travaux qui lui serait propre de façon à permettre une plus grande disponibilité des étudiants face aux travaux dirigés, cette forme s'étant révélée par quelques expériences passées beaucoup plus enrichissante que la forme actuelle...

que sans avoir recours à des structures qui emprisonnent, il y ait si possible au niveau de tous les Départements un groupe de quatre ou cinq étudiants intéressés qui travaillent avec le chef de Département afin d'envisager les nombreuses autres tentatives qui pourraient être faites dans le même sens. Cette équipe ne serait pas fixe mais pourrait varier selon les besoins et l'intérêt."

La Commission pédagogique

"Deviendra un véritable centre de recherche pédagogique. Table de confrontation, de réflexion et d'orientation pédagogique à partir de ce que vivent et décident étudiants et professeurs. Mécanisme permanent d'auto-critique pour le système. Présence de l'administration non-souhaitable ici, sinon pour l'information. Même si la commission pédagogique n'a aucune décision à prendre, la parité étudiants-professeurs s'impose. Devra être attentive à toutes les expériences que le milieu vivra (no 5)."

Ailleurs (no 29), on charge la Commission pédagogique de voir aux possibilités d'application de certaines propositions départementales en fonction des ressources internes du collège et de la politique d'ensemble du collège aux niveaux interne et externe.

Le rapport de discussions en comités (no 21) au Cegep Rouyn-Noranda propose une restructuration du comité pédagogique:

"Trois étudiants: parce que directement concernés, les étudiants entendent participer à l'élaboration des cours (formule et contenu).
Trois professeurs: parce que même raison.
Doyen des études: parce que c'est sa fonction et qu'il dispose de tout un appareil organisé et compétent."

Bureau d'éducation

-Peu de choses sont dites en proposition de nouvelles structures ou de nouveaux organismes. Seulement au Cegep Edouard-Montpetit fait-on mention de la création d'un "Bureau d'éducation...

"Un bureau d'éducation devra-être organisé, réunissant un étudiant par département et tous ceux qui voudront travailler à l'élaboration de politiques d'éducation, telles que par exemple le mode d'évaluation (examens, travaux...), la présence aux cours, et à l'élaboration de solutions et de projets reliés à ces politiques d'ensemble (no 11)."

"Bureau d'éducation: organisation strictement étudiante, il est formé de représentants des comités départementaux. Rôles: Analyser les problèmes d'ordre général afin de formuler une politique définie (v.g. examens, 10%, méthodes d'enseignement);
Veiller à la mise sur pied et à la bonne marche des structures proposées.
Veiller à pistonner l'administration (problèmes techniques, revendications étudiantes)
Informer sur les questions d'ordre pédagogique.
Coordonner. (no 29)"

- ... et chez les occupants des Beaux-Arts (no 25) d'une "commission de travail":

"composée des responsables ou délégués des groupes de recherche. Organisme non permanent, elle se réunit pour discuter des problèmes de coordination, pédagogie et tracer les grandes lignes des politiques internes, pour ensuite les soumettre en assemblée générale. Suivant les besoins, elle consulte administrateurs, consultants et spécialistes."

En somme, la question des structures pédagogiques est traitée de la même façon que la question des structures en général: on reconnaît la nécessité des structures pour la conduite d'une action efficace, tout en les espérant souples, réajustables et non-définitives. En pédagogie, les structures doivent servir à des fins de coordination, de décision et d'orientation des activités des différents groupes; elles doivent préciser le rôle et les tâches de chacune des parties engagées; l'existence même des structures sera liée étroitement à celle des besoins existants; l'essence même des structures sera déterminée par celle des problèmes envisagés: on aura ainsi une structure uni-, bi-, tri- ou multipartite, axée sur l'organisation des cours, l'orientation de la recherche, etc... C'est ainsi qu'il faut regarder les commentaires que nous venons d'étaler sur le Département, la Commission pédagogique, le Bureau d'éducation.

CONCLUSION

Pour terminer, nous ferons quelques remarques sur le sens et la portée des réflexions étudiantes d'intérêt pédagogique. Une première remarque se rapporte à l'idée générale que l'on se fait de la période de contestation étudiante: on a peut-être trop tendance à n'en retenir que la série d'événements "insécurisants" produits, que la suite de comportements "déviants" survenus, alors qu'en fait elle fut tout autant pour plusieurs un temps de réflexion profonde sur des sujets qui jusque là ne les avaient que peu ou pas préoccupés. Qualifier de "profonde" la réflexion des étudiants sur un sujet comme la pédagogie paraîtra suspect aux yeux des experts en ce domaine; aux yeux de tout autre le qualificatif aura moins de prétention et davantage le sens d'une démarche positive de compréhension des problèmes et d'ébauche de solutions modestes.

En second lieu, il importe de souligner le point suivant: il serait mal venu d'imaginer une transformation de la pédagogie sans une transformation simultanée des mentalités et des attitudes chez les étudiants, professeurs et administrateurs. La même expérience pédagogique nouvelle, le même projet-pilote donnera des résultats différents selon qu'il est expérimenté en milieu réticent ou en milieu préparé, psychologiquement parlant. De même, il est à peine nécessaire de mentionner que le même projet-pilote évalué à la lumière d'anciens critères est pratiquement voué à l'échec.

Troisièmement, notons que la plupart des propositions faites par les étudiants à propos de pédagogie sont beaucoup plus exigeantes, du point de vue somme de travail, que le cheminement traditionnel et individuel connu jusqu'à maintenant. En particulier, toute mesure qui implique le travail en équipe doit prévoir un certain rodage des participants aux mécanismes de répartition des tâches, choix des moyens, respect des échéances, etc... Les propositions sont également de celles qui optent pour la voie difficile, qui valorisent le travail en lui-même et son utilité sociale, au lieu d'y voir, comme il est facile, un prérequis au droit de consommation et de participation aux loisirs.

Finalement, rappelons que toutes ces voies possibles d'un renouveau pédagogique s'insèrent dans un contexte plus global d'un renouveau de la société. En ce sens, ces voies constituent au moins des linéaments d'une nouvelle vision de la formation de l'homme ou, dans une perspective inversée, sont alors des exigences particulières découlant de l'adoption d'une certaine idéologie (cf bulletin no 8), d'une certaine conception de la vie.

N.B Ce qui a été souligné au cours de ce bulletin demeure fonction des données mises à notre dispotition. Il n'était pas possible, à ce stade-ci, de faire une analyse aussi rigoureuse qu'on aurait pu le souhaiter, ni de faire, au milieu de tant de diversité, un examen quantitatif des éléments de contenu.

ANNEXE

LISTE DES TEXTES CONSULTES ET RETENUS
EN VUE DE LA REDACTION DU BULLETIN

MANIFESTES

1- Bélair, David et Desjardins: Avant la violence ou la révolution de mai comme préliminaires? In Journal le Soleil (Québec), 6 septembre 1968. Les auteurs sont étudiants à la Faculté des Lettres de l'Université de Montréal.

2- J.E.C. (Montréal): Contact Août 1968, Montréal, pp. 15 à 25.

3- Laurin, Chouinard, Valiquette, Sansfaçon: Document, CEGEP Lionel-Groulx, novembre 1968.

4- Séguin, Boudreault, Dupuis, Charbonneau, Bouthillette, Poirier: Le pouvoir étudiant, CEGEP Salaberry-de-Valleyfield, 1968.

5- Valiquette, Réal: Le pouvoir étudiant, Journal Le Devoir, 16 octobre 1968.

JOURNAUX ETUDIANTS

6- Aiglon (L'), Vol. 11, nos 2-7, 19 novembre 1968 et 8 avril 1969.

7- Endemain (L'), Vol. 2, nos 5-8, CEGEP de Limoilou, 1968.

8- Epic (L'), Vol. 4, no 2, CEGEP de Hull, 24 septembre 1968.

9- J.E.C. (St-Jérôme), no de décembre 1968.

10- Nemrod (le), Vol. 9 no 6, Collège de Hauterive, mars 1969.

11- Poing (le) (A.G.E.C.E.M.), Nos des 6-13-20 janvier 1969, CEGEP Edouard-Montpetit.

12- Pouvoir étudiant, no du 15 octobre 1968, CEGEP Edouard-Montpetit.

13- Quartier Latin (le), Vol. LI, no 12, Université de Montréal, 3 décembre 1968.

14- Thérésien (le), Vol. IV, no 1, CEGEP Lionel-Groulx, 18 septembre 1968.

DOCUMENTS OFFICIELS (affaires internes)

15- La contestation étudiante au CEGEP de Rimouski: Optique sur la situation. A.G.E.C.R., 17 octobre 1968.

16- Les affaires étudiantes (1ère partie). Comité conjoint du CEGEP de Hull.

17- Mémoire. C.A.G.E.L., CEGEP de Limoilou, 14 mars 1969.

18- Mémoire du comité mixte professeurs-étudiants. CEGEP Salaberry-de-Valleyfield, septembre 1968.

19- Premier compte-rendu du travail effectué dans les ateliers. CEGEP du Vieux-Montréal, Ste-Agathe des Monts, 19 octobre 1968.

20- Rapport de la journée d'étude du 21 novembre 1968. Pour une contestation permanente créatrice. CEGEP de Ste-Foy, 11 décembre 1968.

21- Rapport des discussions en comités. CEGEP de Rouyn-Noranda.

22- Rapport du comité chargé de présenter au syndicat étudiant les éléments qui lui permettent de procéder à une déclaration de principe concernant la gestion et l'administration pédagogique au CEGEP Edouard-Montpetit.

FEUILLES EPARSES

(Informations, notes de consultation, prises de position, tracts)

23- Autogestion - Contestation. Occupants des Beaux-Arts de Montréal, 1968.

24- Communiqué anonyme. CEGEP de Chicoutimi.

25- Définitions dans l'autogestion. Occupants des Beaux-Arts de Montréal, 1968.

26- L'occupation, processus en plusieurs étapes. CEGEP Edouard-Montpetit, 19/10/1968.

27- Programme de l'équipe de Gérard L'Italien. CEGEP Edouard-Montpetit.

28- Proposition face à l'interne. CEGEP Salaberry-de-Valleyfield.

29- Régime interne. CEGEP Edouard-Montpetit.

30- Tract. CEGEP Edouard-Montpetit, 1968.

31- Université. CEGEP Edouard-Montpetit.